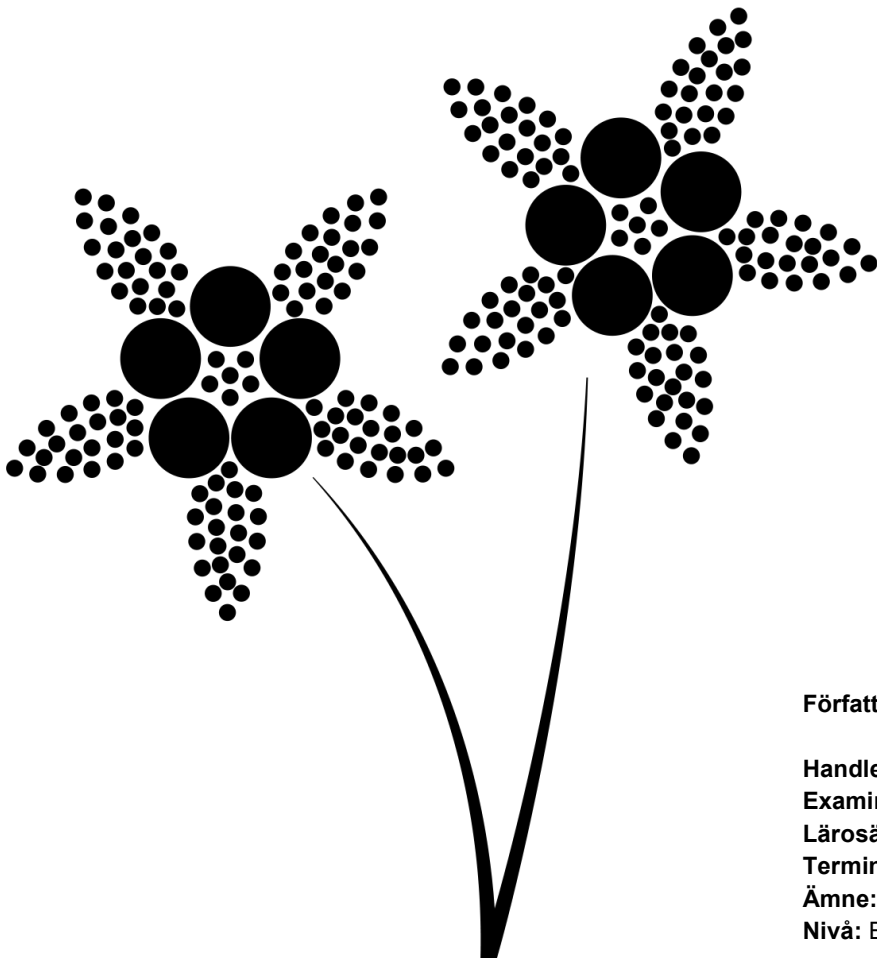


# Tipos de Retroalimentación en la Producción Oral

Los errores y la actuación del profesor



**Författare:** Cecilia Magallanes Ventura de Hallgren

**Handledare:** Leticia Gómez

**Examinator:** Alejandra Donoso

**Lärosäte:** Linnéuniversitetet

**Termin:** HT-2025

**Ämne:** Spanska

**Nivå:** Examensarbete



## Resumen

El presente estudio trata de los tipos de retroalimentación en la producción oral, así como los errores y la actuación del profesor en aulas de ELE del noveno grado, en tres escuelas diferentes, en Jönköping, al Sur de Suecia. El propósito general de esta tesina es saber de qué manera se aplica la retroalimentación para la corrección de errores en la producción oral. Además, se cuenta con objetivos secundarios que permiten conocer los factores que los docentes toman en cuenta para la aplicación de la retroalimentación correctiva, cuándo y cómo se realiza, así como también explora los tipos de errores comentados más frecuentemente por los docentes. El método que se utiliza es el de entrevistas abiertas y visitas de observación en dos colegios. Los informantes cuentan con una experiencia de más de diez años en la enseñanza del español del sexto al noveno grado. Los resultados muestran que los docentes aplican ambos métodos indistintamente; sin embargo, se aplica el método explícito con más frecuencia debido a que en la práctica de la producción oral, el tiempo no es suficiente para dar un *feedback* individual. Entre los factores que los docentes toman en cuenta para aplicar el *feedback* están el tiempo, el miedo a equivocarse y el miedo a hablar frente a la clase, redundando este último en que el alumno no pueda recibir un *feedback* relacionado a su habilidad oral. También se ha encontrado que, indistintamente del tipo de retroalimentación utilizado, los profesores dan un *feedback* general al final de la clase y de ser necesario se prepara una clase mostrando los errores orales cometidos, lo que beneficia a los alumnos, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre sus errores. Finalmente, en relación al tipo de errores que más se comentan entre los docentes, se presentan los de género y número y los del verbo ser y estar. A futuro, se recomienda ahondar sobre este último punto incluyéndose, por ejemplo, datos que reflejen el punto de vista del alumnado para saber cómo se corrigen los errores orales en el aula ELE.

## Palabras clave

Retroalimentación, corrección de errores orales, método implícito, método explícito, actuación del docente

## Agradecimiento

Al presentar esta tesis, expreso mi agradecimiento a mi tutora Leticia Gómez, por brindarme su apoyo, invaluable orientación y ánimo constante. Mi agradecimiento se extiende también a Alejandra Donoso, por sus comentarios constructivos y buenos consejos. Finalmente, quisiera agradecer a los diferentes docentes de los diferentes colegios en Jönköping; por darme la oportunidad de entrevistarlos y dejarme observar sus clases de ELE *in situ*. Sin su colaboración, esta tesis no podría haberse completado.

## Abstract

The present study addresses the different types of feedback in the oral production, as well as the errors and teacher's performance in the Spanish as a second language (SSL) classroom in the ninth grade of three different schools in Jönköping, to the South of Sweden. The general purpose of this thesis has aimed to find out how the feedback is applied as an error correction method when the oral communication takes place. Furthermore, this thesis includes some secondary purposes that allows to know the factors teachers take into consideration to apply the corrective feedback, when and how the feedback is performed, and lastly, the type of errors that the teachers comment more frequently is explored. To this effect, opened interviews and observation visits were made to two of the schools. All of the interviewees have over ten years of experience teaching Spanish, from the sixth to the ninth grade. The results show that all three teachers use both methods indistinctly; none the less, the explicit method is the one that teachers tend to apply the most due to the fact that in the practice of oral communication, time does not seem to be enough to give the pupils that individual feedback. Among the factors the teachers take into consideration to apply corrective feedback, are time, fear to make a mistake and fear to speak in front of the class. As a result of the latter, the pupil gets no feedback regarding his communication skills. It is also found, that regardless of the type of feedback, teachers do give general feedback at the end of the lesson and if even necessary, they have no problem in preparing an additional lesson where they show the pupils those oral mistakes made along the unit. This comes to benefit the pupils because it gives them the chance to reflect about their errors. Finally, and in connection to the type of errors the teachers commented the most, these are gender and number as well as the verb to be. It is recommended to deepen on this last aspect in the future including, for instance, data that shows the perspective of the students regarding how the oral communication errors are corrected in a SSL classroom.

## Key words

Corrective feedback, oral error corrections, implicit method, explicit method, teacher's performance

## Acknowledgement

In presenting this thesis, I express my sincere gratitude to my tutor Leticia Gómez, for her support, invaluable guidance and constant encouragement. My appreciation also extends to Alejandra Donoso for her constructive comments and advice. Finally, I would like to thank the teachers from the different schools in Jönköping, for giving me the chance to interview them and allowing me to observe their SSL classes *in situ*. Without their collaboration this thesis could not have been completed.

## Índice

<b>1</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
1.1	Objetivo .....	1
1.2	Preguntas de investigación.....	2
<b>2</b>	<b>Marco Teórico.....</b>	<b>2</b>
2.1	Retroalimentación .....	2
2.1.1	Tipos de Retroalimentación .....	2
2.2	Origen del estudio de errores en las segundas lenguas .....	3
2.3	Causas del error .....	4
2.4	Corrección del error .....	5
2.5	Actuación frente a los errores, de acuerdo al MCER .....	5
2.6	Estado de la Cuestión.....	6
<b>3</b>	<b>Métodos y materiales .....</b>	<b>8</b>
3.1	Corpus, método y diseño de estudio, y recolección de datos.....	8
3.2	Los informantes .....	9
3.3	Aspectos éticos .....	9
<b>4</b>	<b>Resultados y análisis .....</b>	<b>10</b>
4.1	Aplicación de la retroalimentación para la corrección de errores en actividades de producción oral.....	10
4.2	Factores que los profesores toman en cuenta para aplicar el tipo de retroalimentación en la producción oral .....	12
4.3	Independientemente del método utilizado, ¿cuándo y cómo es más conveniente realizar la retroalimentación? .....	14
4.4	Tipo de errores comentados más frecuentemente por los profesores .....	15
<b>5</b>	<b>Discusión.....</b>	<b>17</b>
<b>6</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>18</b>

<b>Bibliografía .....</b>	<b>i</b>
---------------------------	----------

## Anexos

Anexo 1: Carta de Consentimiento .....	iii
Anexo 2: Preguntas para la entrevista .....	iv
Anexo 3: Plantilla de Observación .....	vi
Anexo 4: Análisis de las visitas de observación .....	vii

# 1 Introducción

Aprender una lengua nueva es muy interesante y nos ofrece muchas ventajas en el futuro, nos ayuda a conocer y comprender nuevas culturas, nuevas formas de vida y costumbres que pueden distar mucho de la propia. Sin embargo y aun cuando tengamos el mayor de los entusiasmos, siempre habrá oportunidades en las que cometeremos errores al hablar o escribir. Es aquí donde el rol del profesor juega un papel muy importante, ya que dependiendo de cómo lleve a cabo la corrección logrará un impacto en el aprendiente, pudiendo ser este positivo o negativo.

Alonso indica que los errores en el aprendizaje de una lengua son normales y necesarios; también señala que, si un alumno no comete errores durante el proceso de aprendizaje de una L2, entonces está perdiendo el tiempo en un aula ELE (2012, p. 161). En muchos colegios en Suecia, la enseñanza de la lengua moderna como L2 empieza desde el grado sexto de primaria, nivel a partir del que se promueve desarrollar las cuatro habilidades que involucran el proceso de aprendizaje del alumno, a saber, hablar, escribir, escuchar y leer. Así, nos encontraremos con que es la producción oral y escrita en donde los profesores encontramos más oportunidad de ayudar al alumno con sus errores y así construir juntos y poco a poco, una base sólida que los acompañe hasta los grados superiores. Por eso, al tener en cuenta que los errores forman parte del aprendizaje, se entiende la importancia de proveer una retroalimentación adecuada.

Åsa Sebestyén y Gudrun Erickson, de la universidad de Gotemburgo, indican que dar un *feedback* con regularidad en la producción oral, tiene ventajas positivas. Por un lado, los alumnos podrían volverse más conscientes de lo que están aprendiendo y por otro, sirve de herramienta al profesor para saber si su enseñanza está funcionando; así como también le deja saber qué necesita desarrollarse para lograr aún mejores resultados. (*Skolverket* 2018, revisado en 2025).

Así, tenemos que el *feedback* o retroalimentación, según Rod Ellis (2005, p. 17) se aplica en la escuela a través del método implícito y el método explícito; además enfatiza que ambos métodos contribuyen en el aprendizaje de la L2. Del mismo modo, Berit Aronsson y Rakel Österberg, señalan que con el objetivo de corregir o hacer que el alumno note, durante la conversación, por ejemplo, errores gramaticales o pronunciación incorrecta, es que es recomendable utilizar estos dos tipos de retroalimentación. El primer tipo al que se refieren es *omformulering* al que mencionaremos más adelante como reformulaciones (método implícito) y el segundo tipo es *uppmaningar till rättning* (método explícito), es decir aquel tipo de retroalimentación que busca el llamado a la autocorrección del alumno (Skolforskningsinstitutet, 2024, p. 23)

Por lo antes expuesto, es que en esta tesina nos ocuparemos en explorar y analizar los diferentes tipos de retroalimentación que el docente aplica en su aula, cómo y cuándo se da el *feedback* y mostraremos también los tipos de errores que sus alumnos presentan en la producción oral en sus aulas de ELE.

## 1.1 Objetivo

Como se mencionó en el apartado anterior, esta tesina tiene como objetivo explorar y analizar los diferentes tipos de retroalimentación que el docente aplica en un aula de ELE durante una clase donde la actividad central es la producción oral. Por esta razón, hemos considerado que este sea nuestro objetivo general. Asimismo, consideramos también, y, como objetivos secundarios, averiguar de qué manera el docente aplica el método

implícito o el método explícito. Siguiendo a Ellis (2005, p. 17) entendemos por método implícito el caso de las reformulaciones de parte del profesor, luego de la participación del alumno. Y por método explícito, la corrección directa o una explicación metalingüística de parte del profesor (es decir, la explicación de normas que conforman el idioma, como pueden ser sus reglas gramaticales). Continuaremos luego, examinando los factores que tienen en cuenta los profesores y/o en qué circunstancias aplican los diferentes métodos. Además, nos interesa conocer cómo y cuándo se realiza la retroalimentación en sus aulas. Finalmente, y debido a que la aplicación de la retroalimentación está supeditada a los errores, exploraremos los tipos de errores que los docentes corrigen más frecuentemente en la producción oral.

Cabe mencionar que esta tesina no incluye la perspectiva o el impacto que estas estrategias causan en el alumno.

## 1.2 Preguntas de investigación

Las siguientes interrogantes nos ayudan a resolver los objetivos de esta tesina:

- ¿De qué manera se aplica la retroalimentación para la corrección de errores en actividades de producción oral?
- ¿Qué factores toman en cuenta los profesores para aplicar el tipo de retroalimentación para la corrección de errores en la producción oral?
- Independientemente del método utilizado, ¿cuándo y cómo es más conveniente realizar la retroalimentación?
- ¿Qué tipo de errores son comentados más frecuentemente por los profesores?

## 2 Marco Teórico

En esta sección se van a presentar los conceptos y el marco teórico que se va a utilizar a la hora de hacer nuestro análisis.

### 2.1 Retroalimentación

La retroalimentación es una de las acciones más efectivas que ayudan en el proceso de aprendizaje de una L2. Con la retroalimentación ayudamos al alumno a reflexionar sobre su producción. Sin embargo, para que sea beneficiosa y efectiva, requiere que se realice en un momento no muy alejado de cuando surgió la actuación y sobre todo darla en un momento en donde el alumno esté en condiciones de recibirla (Fernández, 2017, p. 19).

#### 2.1.1 Tipos de Retroalimentación

De acuerdo a un reporte realizado por Berit Aronsson y Rakel Österberg, para el Instituto de investigación educativa (*Skolforskningsinstitutet*), sobre la comunicación oral en las lenguas modernas, encontramos dos tipos de retroalimentación, a conocer:

Al primer tipo de retroalimentación al que se refieren lo denominan *recasts* o reformulaciones, donde es el docente quien repite o reformula parcial o completamente lo que el alumno ha dicho, corrigiendo así el error sin hacerle notar al alumno directamente que se ha cometido un error en su declaración (método implícito). El segundo tipo de retroalimentación que señalan los autores, es el de *prompts* o como lo tradujeron en su texto, un llamado a la autocorrección; es decir la utilización de un método más explícito

de retroalimentación donde se interactúa con el alumno a través de una pregunta aclaratoria, dándosele la oportunidad de reflexionar sobre lo dicho; explicándose las reglas o normas gramaticales, lo que conlleva a que el alumno reflexione sobre el idioma y así pueda obtener un mejor entendimiento de la gramática de la L2. (Skolforskningsinstitutet, 2024, p. 23)

## 2.2 Origen del estudio de errores en las segundas lenguas

Santos Gargallo señala que, a fines de la década de 1960, nace el interés por profundizar sobre el conocimiento del proceso de aprendizaje de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras (2004, pp. 391-394). Así, se hizo preciso contar con nuevos datos que pudieran mejorar los métodos y procedimientos de enseñanza. La autora, explica que Selinker, 1972, 1992 introdujo el concepto de interlengua. La interlengua, se define como el sistema lingüístico del hablante no nativo en un estadio determinado del proceso de aprendizaje. Este sistema se construye en forma de procesos y es, además, un proceso activo, creativo y muy propio del aprendiente.

Con respecto a estos rasgos, Niclas Abrahamsson, (2009, pp. 54-55) profesor del idioma sueco como segunda lengua e investigador, señala como los aprendientes del idioma sueco y durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta, suelen generalizar un tiempo incorrecto en la gramática. Como ejemplo, toma el pretérito de los verbos regulares y el de los verbos irregulares. En cierta etapa, el aprendiente reemplaza y generaliza la regla utilizando la forma *-de* de los verbos regulares; solo para darse cuenta luego que existen verbos irregulares y, por tanto, no deberían utilizar la misma regla para todos los verbos en pretérito. Esta secuencia de aprendizaje es conocida como aprendizaje en forma de U; es decir, cuando las formas correctas desde el punto de vista del idioma meta son repentinamente reemplazadas por formas incorrectas, para solo más tarde volverse correctas nuevamente. Todo esto prueba que el aprendiente generaliza activamente a partir de su propio sistema mental de reglas.

Dentro de la interlengua, comenta Santos Gargallo, se producen errores que son considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta, las mismas que incluyen no solo aspectos lingüísticos sino también aquellos que afectan la adecuación al contexto del que se participa o de las normas socioculturales de la comunidad donde esa lengua es hablada. Estas formas de expresión involuntarias no siempre se hacen de forma inconsciente, ya que forman parte del sistema lingüístico que el hablante no nativo entiende y utiliza en esa fase en que su proceso de aprendizaje se encuentra. La interlengua, según Corder (1971/1991, p. 64; Santos Gargallo) define a la interlengua como una clase de dialecto especial; ya que por un lado cuenta con una gramática, un sistema de reglas y por otro lado, las oraciones espontáneas utilizadas se asemejan a las de la lengua meta y se interpretan de la misma forma, por lo menos algunas de las reglas necesarias.

Durante la década de los noventa, se propuso el desarrollo de un método de análisis de errores. Así es que, los errores en los aprendientes de una segunda lengua, son considerados como desviaciones de la norma de la lengua meta. Estas desviaciones, como se dijo anteriormente, forman parte de un sistema de lengua que el aprendiente utiliza para hacerse entender ya que utiliza elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos de tipo muy particulares del aprendiente.

Santos Gargallo (2004), hace mención también, de una de las características más relevantes de la interlengua, como es, la fosilización. Refiriéndose de esta forma al fenómeno que sucede producto de los errores recurrentes que el hablante no nativo

conserva en su interlengua como formas, reglas y subsistemas erróneos que aún utiliza en estadios de aprendizaje que ya deberían haber sido superados. Entre las causas más relevantes de la fosilización tenemos a la interferencia lingüística entre la lengua madre y la lengua meta, interferencia con otras lenguas segundas o extranjeras, falta de retroalimentación y presión comunicativa. Este fenómeno es también más frecuente en estudiantes que buscan aprender una segunda lengua en edad adulta.

### 2.3 Causas del error

Según Alonso (2012, p. 162), el análisis de los errores permite al docente ofrecer una retroalimentación más adecuada. De acuerdo a Alonso, los errores pueden darse por varias razones, a saber, por la falta de conocimiento, por ejemplo, cuando el alumno no sabe las distintas conjugaciones del verbo en la lengua meta. Otra razón, podría ser por interferencia de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas. Así también, se dan los errores por generalización, es decir, cuando el alumno asume la generalización de una regla gramatical, olvidando las excepciones dadas en algunas reglas. Otra razón es también la dificultad que puede implicar un nuevo concepto, como es el caso de una forma gramatical que no exista en su idioma (por ejemplo, el caso del subjuntivo o el gerundio que no existen en sueco). La fosilización es otra razón por la que el alumno comete errores, debido a que el alumno a pesar de habersele corregido el uso de una forma gramatical, la sigue aplicando erróneamente. Así encontramos que otras causas son la distracción, el cansancio, también cuando la motivación por aprender la lengua meta es baja, o por nerviosismo, causado por el estrés que le ocasiona hacer una presentación en frente de la clase.

De acuerdo a Alonso, si se conocen las causas de los errores entonces los profesores pueden diseñar y/o adaptar sus estrategias para facilitar y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo que facilita el paso a una retroalimentación adecuada.

Es necesario resaltar, que dentro de las diferentes clasificaciones que se puedan encontrar, se debe tener en cuenta también que los tipos de errores están en función del criterio de análisis que se utilice. Muñoz-Basols y Bailini (2018, p. 98) mencionan los criterios (adaptados de Vásquez, 1999, p. 28) para una clasificación de los errores. Así, tenemos, por ejemplo, que estos criterios se desglosan en tres grandes grupos de acuerdo al tipo de error. El primer criterio es el lingüístico, que está compuesto por los tipos de errores por adición (Ej. Salimos de ¡ya!) de omisión (Ej. Avísale tu hermano), de yuxtaposición (Ej. Creyó se te había olvidado), falsa colocación (Ej. Puedes me hablar más tarde) y falsa selección (Ej. No es de chocolate, pero vainilla). El segundo criterio es el etiológico y está comprendido por los tipos de errores interlingüales, intralingüales, (cuando interviene la L1 u otras lenguas) de simplificación (Ej. El uso indistinto del verbo estar: Están de Suecia) y de ambigüedad (mensaje). Finalmente, tenemos el criterio comunicativo, donde se concentran los errores de tipo irritante (interlocutor) (Ej. El tuteo a una persona mayor que se acaba de conocer) , estigmatizante (emisor) (Cuando se usa el modo coloquial con quien no se tiene confianza) y de pertinencia (situación).

Los investigadores Muñoz-Basols y Bailini (2018, p. 97), describen también cómo la interlengua, elemento contextual del aprendizaje, ofrece datos que hacen posible el análisis de errores. Sin embargo, y a pesar de su importante aportación a las investigaciones de adquisición de segundas lenguas, estas se vieron limitadas ya que solo se analizaba el *output* incorrecto, haciendo que la visión sobre la interlengua fuera incompleta. Consideramos importante que ambos autores hayan realizado una distinción entre “análisis de errores”, aquí vemos que este se centra solo en el error; y el “análisis de

interlengua”, donde se dan cuenta y anotan los efectos de la parte positiva de la transferencia, los aciertos del alumno sobre la aplicación de las normas, así como el éxito de las estrategias de aprendizaje. Es por lo antes expuesto, que se afirma que el error pasa de ser un hábito que debe erradicarse, a un recurso didáctico que puede ser utilizado por el profesor, ya que invita al alumno a reflexionar sobre su *output* y a compararlo con la lengua que está aprendiendo. De esta manera, el error se convierte en un *input* (o fuente de datos) que alimenta el *output* del alumno y que favorece finalmente al control del aprendizaje.

## 2.4 Corrección del error

Ellis (2005, p. 22) señala que una retroalimentación requiere además que al alumno se le indique lo que no es correcto y se le debe mostrar ejemplos de lo que sí lo es. Así, añade también que en este sentido la retroalimentación para la corrección de errores puede ayudar al aprendiente a darse cuenta de errores lingüísticos que, de no haber sido corregidos en su momento, habrían pasado desapercibidos por el aprendiente. Es por este motivo que la retroalimentación es muy importante en el desarrollo de la L2. Ellis comenta que de acuerdo a unos estudios tempranos se demostró que la corrección del error era en realidad más compleja de lo que se esperaba, debido a que los docentes corregían unos errores más que otros, que corregían de diferente manera y que tampoco corregían todo el tiempo, es decir, la retroalimentación por parte del docente se calificó como imprecisa y con falta de consistencia. En esos estudios se detectó también que por lo general los docentes recurrían a la repetición, tanto para corregir errores como para confirmar al alumno que su respuesta era correcta. En estudios más recientes, señala Ellis (Ellis, Basturkemen, y Loewen 2001; Loewen, 2003; Lyster y Ranta, 1997; Panova y Ranta 2002; Sheen, 2004), se enfocaron en investigar la frecuencia con que las estrategias explícitas (donde de alguna manera se le da al alumno la forma correcta de usar un término o una forma gramatical), e implícitas (donde se usan las reformulaciones y las reproducciones), se realizaban en las actividades comunicativas. En estos estudios se observó también la reacción de los estudiantes a las correcciones; y si la reproducción llevaba al alumno a corregir su error finalmente. Se entiende por reformulación, a la acción del profesor de reproducir total o parcialmente el enunciado del estudiante, excepto el error.

## 2.5 Actuación frente a los errores, de acuerdo al MCER

El MCER (2002, pp. 153-154) por su parte, y en su apartado 6.5 sobre los errores y las faltas, manifiesta que los errores se deben a la interlengua que forma parte del proceso normal de aprendizaje, en línea con lo que señala por ejemplo Santos Gargallo; mientras que las faltas se dan en la actuación cuando el alumno no pone en práctica su habilidad, tal y como ocurre también en los hablantes nativos. El MCER también adhiere la idea de que se puede actuar de diferente forma frente a los errores y las faltas. Por ejemplo, el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas, para despertar la atención del alumno. También debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo conseguir erradicar errores. Los errores se deben señalar y corregir mientras que estos no interrumpen el desarrollo de la fluidez del aprendiente. Además, señala también que los errores no deberían solo corregirse sino también analizarse y discutirse en el momento adecuado. Sobre las faltas, estas deberían pasarse por alto, porque son solo deslices; sin embargo, los errores recurrentes, deben erradicarse. Los errores deben corregirse siempre que estos interfieran en la comunicación, es decir para emitir un mensaje claro. Los errores se deberían aceptar como interlengua de transición por lo que no deberían tenerse en cuenta. Es función

entonces del profesor identificar si el alumno está cometiendo un error o una falta y así actuar de acuerdo a lo sugerido por el MCER.

## 2.6 Estado de la Cuestión

A continuación, presentamos algunos trabajos de investigación que enfocan de manera indirecta el tema de nuestra tesina, esto se debe a que no fue posible ubicar investigaciones previas que trataran específicamente los tipos de retroalimentación en la producción oral, que es el tema que nos ocupa. Así, presentamos primero las investigaciones encontradas en Suecia para seguidamente terminar con las investigaciones realizadas en el exterior.

Jessika Herrán realizó un estudio sobre la *Corrección de errores en la clase de ELE. Un estudio sobre la actitud de los alumnos y los profesores hacia la corrección de los errores cometidos en la producción oral en el bachillerato sueco* (2017). El estudio se llevó a cabo utilizando cuestionarios y entrevistas a alumnos y profesores, de tres escuelas de bachillerato, en la región de Kronoberg y de Jönköping. Los resultados del estudio revelaron que tanto los alumnos como los profesores mostraron una actitud positiva a la corrección de errores en el uso de la L2. También se pudo conocer que los profesores corregían solo los errores que interrumpían la fluidez de la comunicación y que los alumnos no tenían problema de ser corregidos frente a la clase, excepto cuando se trataba de una presentación oral donde estos preferían una corrección individual (Herrán, 2017).

Otro estudio, realizado por Molly Nilsson (2024), es *Miedo al fracaso. La ansiedad de alumnos de ELE, su preferencia por métodos de corrección y la relación entre esas variables*. El estudio tuvo por objetivo investigar qué tipos de ansiedad experimentaban los alumnos de la escuela sueca y qué métodos de corrección prefieren y la relación entre ansiedad y la retroalimentación oral correctiva en alumnos del bachillerato. Para el estudio se trabajó con el método cualitativo, tipo encuesta en versión adaptada de la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, donde se añadieron preguntas abiertas que ayudaron a los encuestados a ampliar o explicar sus respuestas. Los resultados revelaron que los alumnos experimentan cinco tipos de ansiedad lingüística y en cuanto a la retroalimentación, se encontró que los alumnos preferían las claves metalingüísticas, seguido de las reformulaciones y las correcciones explícitas. Se puede concluir que los resultados fueron variados.

Santiago Cabezas, en su estudio *El desarrollo de la destreza oral en la enseñanza de ELE* (2025) buscaba saber cómo se trabajaba con la producción oral y cómo estas prácticas pedagógicas se alineaban con los estudios previos encontrados en *Skolforskningsinstitutet* sobre el fomento de la destreza oral. El método utilizado fue el de entrevistas semiestructuradas y también llevó a cabo dos sesiones de observación en el aula de ELE. Los resultados le permitieron constatar que la destreza oral es fundamental en el aprendizaje. También se pudo evidenciar que se fomentan las actividades orales en el aula, sin embargo, el tiempo que se le dedica a esta destreza es limitado, además de utilizarse el sueco la mayor parte del tiempo durante la clase, lo que no contribuye a la práctica de expresión oral. Con respecto a la retroalimentación se observó la práctica de las reformulaciones.

Asimismo, en un estudio previo de la presente autora, (2025) *Manejo de errores en un aula ELE. Uso y/o práctica de la retroalimentación para la corrección de errores*, se pudo conocer cómo los docentes aplican la retroalimentación para la corrección de errores orales y escritos en la práctica cotidiana en el aula ELE. Para el efecto, se hizo uso del método cualitativo a través de entrevistas a cinco profesores de tres escuelas

diferentes, en la región de Jönköping. Los resultados fueron variados y mostraron, por un lado, que los profesores utilizan indistintamente tanto el método implícito como el explícito en sus aulas de ELE, tanto en la producción oral como en la escrita. Sin embargo, el método explícito no es usado tan frecuentemente; ya que los docentes prefieren promover la reflexión en los alumnos, invitándolos a pensar sobre lo aprendido. En el presente trabajo se pretendió conocer el tipo de retroalimentación que los profesores proveen con más frecuencia, así como indagar sobre los factores que influyen en su actuación para la aplicación de la retroalimentación. Todo esto con el fin de establecer un antecedente para trabajos futuros sobre cómo se viene trabajando en las aulas ELE en esta parte de la región de Jönköping.

En un artículo de la Universidad de Santiago de Compostela escrito por Beatriz Ferreira Durán, titulado *El feedback correctivo oral en aprendices principiantes de ELE*, la autora indica que el desarrollo de la expresión e interacción orales pueden y deben ser trabajadas desde la primera sesión de instrucción formal en el aula de ELE y no como algunos docentes creen que deberían esperarse hasta que sus aprendientes se encuentren en un estadio intermedio de la L2. Entre las varias conclusiones que arrojó este estudio, señala la autora que corregir es mejorar la producción lingüística del aprendiz; ya que se trata de una producción en desarrollo y aproximación a la lengua meta. También se reflexionó sobre si el docente debe realizar una corrección inmediata mientras se produce la expresión oral o si se debe realizar posteriormente. Se observó también que es bueno sensibilizar al alumno sobre el hecho que cometer errores en el proceso los ayudan a avanzar en el aprendizaje. Por último, se recomendó fomentar las actividades de expresión oral ya que estas ofrecen grandes oportunidades para que el alumno encuentre una forma individual de autocorrección (Ferreira Durán, 2020).

El estudio de caso *Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros* de Haydée Nieto y Julián Martínez Vásquez (2006), tiene como objetivo evaluar los avances obtenidos por los alumnos del nivel avanzado de español para extranjeros en la universidad del Salvador, Argentina. La muestra consta de treinta alumnos, entre 20 y 25 años, de diferente nacionalidad. Para este estudio, se establecieron primero los criterios que se tomarían en cuenta para el análisis del error, es decir criterios que pudieran evaluar las fallas comunicativas en la expresión escrita de los alumnos. Estos criterios estuvieron un poco alejados de los conceptos tradicionales; (aquellos establecidos por S.P. Corder, Graciela Vásquez o Sonsoles Fernández, según indican en este estudio) sin embargo, se logró una mejor clasificación en cuanto al uso y desempeño de los participantes de este estudio en particular. Así, se tomó en cuenta dos grupos de tipos de errores, los errores de sistema, es decir aquellos errores relacionados con el desconocimiento del sistema de una lengua y sus normativas (simplificación, hipergeneralización, fosilización y permeabilidad). Dentro del segundo grupo se ubicaron los errores de dominio, es decir, los errores que muestran un desconocimiento del uso contextual del español, los mismos que en general son inevitables (errores de transferencia o interferencia, variabilidad e inadecuación comunicativa).

A continuación, se muestran algunos ejemplos que pretenden explicar los tipos de errores a los que se refieren Nieto y Martínez Vásquez (2006) en su estudio:

- Errores de Sistema
  - Simplificación: utiliza un léxico reducido, omite artículos o el género y número. (Ej. Le duele pierna / tiene dolor en pierna).

- Hipergeneralización: sucede cuando se generalizan las reglas aprendidas a otros campos, por ejemplo, las conjugaciones de verbos regulares e irregulares (Ej. Entonces, he decidido ¡basta!)
  - Fossilización: generalmente los verbos ser/estar y los subjuntivos que no existen en todas las lenguas. (Ej. Yo es de Suecia y es 15 años / espero tienes un buen día)
  - Permeabilidad: se produce a la llegada de una estructura nueva, la interlengua se desestabiliza y se comenten errores donde esa estructura ya estaba dominada. Como los OD y OI. (Ej. Sí, se los pidió permiso a los padres para hacer la fiesta.
- Errores de Dominio
    - Transferencia o interferencia: estructuras gramaticales que vienen de la lengua materna, el sueco, por ejemplo. (Ej. Soy no alta / Estocolmo es una grande ciudad.
    - Variabilidad; aquellos que se comenten según la actividad comunicativa.
    - Inadecuación comunicativa: Falta de adecuación en la comunicación que crea ambigüedades en el mensaje.

Entre algunas de las conclusiones que el estudio de Nieto y Martínez Vásquez arrojó, se encontró que los errores de dominio son los más difíciles de evitar y de superar que los errores de sistema. Especialmente, los errores que persisten fosilizados, como el subjuntivo y el verbo ser/estar. También, añaden que es necesario que cada alumno reflexione sobre su interlengua para conocer sus errores personales y corregirlos. Destacaron finalmente que, el contacto con nativos, los medios de comunicación y en general, todo tipo de aprendizaje informal, son fundamentales para el aprendizaje de la lengua extranjera (Nieto y Martínez-Vásquez, 2006).

### 3 Métodos y materiales

Para la realización de este estudio hemos utilizado el método cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas. Adicionalmente, se efectuaron dos visitas de observación en dos colegios diferentes donde se desarrollaron actividades de producción oral a los alumnos del noveno grado.

#### 3.1 Corpus, método y diseño de estudio, y recolección de datos

La elección del método de entrevistas con preguntas abiertas, se debe en primer lugar a que el informante tiene más libertad para darnos una respuesta más espontánea sobre su forma de trabajar y sobre todo porque lo puede expresar en sus propias palabras y no como sucedería con las entrevistas estructuradas, tipo formulario donde los informantes tendrían que restringir sus respuestas a las alternativas brindadas (Christoffersen y Johannessen, 2012, pp. 85). En segundo lugar, y teniendo en cuenta el tiempo de los informantes, hemos estandarizado las preguntas de las entrevistas; es decir, estas fueron

las mismas para todos los participantes. También, y según establecen Johannessen y Christoffersen, este tipo de entrevistas estandarizadas, agilizan al final el proceso de análisis del estudio (Christoffersen y Johannessen 2012, p.85).

El corpus de este estudio consta de la transcripción de las tres entrevistas; las mismas que constan a su vez de trece preguntas cada una, además de una pregunta situacional (ver Anexo 1). Estas preguntas son de carácter exploratorio y fueron diseñadas considerando un punto de partida de baja importancia hasta llegar al punto central de nuestra investigación. Las entrevistas se realizaron en persona y fueron grabadas con consentimiento de los participantes, lo que contribuye a la fiabilidad de la información recaudada al realizar el análisis; luego, estas grabaciones fueron transcritas. Durante las visitas de observación se utilizó una plantilla de observación (véase Anexo 3) la misma que aporta el grado de validez a la información proporcionada.

Con respecto al análisis del material, Trost (2010, pp. 151-153) sostiene que generalmente se busca identificar diferentes tipos de patrones o patrones de comportamiento que nos ayuden a llevar a cabo el análisis del material trabajado. Por esta razón, y con el fin de organizar los fragmentos más relevantes de las entrevistas y de las visitas de observación que pudieran resolver nuestras preguntas de investigación, hemos organizado el material recolectado en cuatro temas. Estos temas han sido tomados del texto; es decir, del material transcrito y observado (Trost, 2010, pp. 155-156).

## **3.2 Los informantes**

La muestra considerada para esta investigación consta de tres participantes; todos son profesores de español en un aula de ELE y algunos imparten la enseñanza de este idioma a alumnos del sexto al noveno grado. Dos de los profesores son de nacionalidad sueca y uno de estos tiene el español como lengua de herencia; el tercer informante es de origen latinoamericano, nacionalizado sueco. Asimismo, estos tres docentes son titulados y cuentan con una experiencia de aproximadamente diez años en la enseñanza de la lengua meta en Suecia. Todos los entrevistados laboran en escuelas diferentes ubicadas en la comunidad de Jönköping, al sur de Suecia. Asimismo, es necesario reiterar que este estudio se enfoca en la retroalimentación aplicada por los docentes en las aulas de ELE y no en los resultados obtenidos por los alumnos.

## **3.3 Aspectos éticos**

Los aspectos éticos de esta investigación, contemplan los requisitos del Consejo Sueco de Investigación (*Vetenskapsrådet*); entidad que establece las normas entre los investigadores y los participantes del estudio o donantes de información, para que en caso de conflicto se pueda establecer un equilibrio entre los requisitos de la investigación y los de protección del individuo (Principios Éticos, 2014).

Los principios éticos de investigación a los que nos referimos en cuanto a la protección del individuo son cuatro; a saber: requisito de información, que se llevó a cabo mediante una carta (véase Anexo 2) donde se informa de nuestro proyecto y donde se solicita su participación voluntaria; requisito de consentimiento, el participante dio su consentimiento firmando la carta enviada y entregándonosla el mismo día de la entrevista; requisito de confidencialidad, en el documento antes mencionado se le informó al participante sobre el total anonimato de los datos proporcionados en la entrevista, tales como: nombres, edad, nombre del colegio donde laboran; y requisito de uso, donde la investigadora se comprometió a utilizar los datos/información proporcionada solo con fines de análisis y resultados para la elaboración de esta investigación.

## 4 Resultados y análisis

En este apartado presentamos los resultados de las entrevistas y de las dos observaciones realizadas en dos colegios diferentes. Cabe mencionar que las transcripciones de las entrevistas y las anotaciones de las visitas de observación fueron categorizadas de acuerdo a temas y luego de haber analizado el texto como unidad. (Trost, 2010, pp. 155-156). Hemos buscado resolver de esta forma nuestras preguntas de investigación.

Así, analizaremos primero las respuestas obtenidas sobre cómo se da la retroalimentación en la clase y luego presentamos los factores que toman en cuenta los profesores para aplicar la retroalimentación para la corrección de errores. Luego, continuaremos con el momento adecuado para realizar el respectivo *feedback* a los alumnos y finalmente, exploraremos el tipo de error más frecuente comentado por los profesores.

Ha sido nuestra intención, incluir también en este apartado las comparaciones pertinentes con lo sugerido por el MCER, las normas enunciadas por *Skolverket*, investigaciones anteriores, así como las teorías presentadas en nuestro marco teórico.

### 4.1 Aplicación de la retroalimentación para la corrección de errores en actividades de producción oral

El MCER señala que los errores que se producen en las presentaciones orales pueden ser casos de faltas y no errores, tal cual y como le sucedería a un hablante nativo cuando se encuentra presentando un tema frente a una clase. Por esta razón, estos errores deberían pasarse por alto. Son los errores recurrentes los que deberían corregirse de inmediato. Al respecto, nos apoyamos en lo señalado por el MCER, para comprender los siguientes comentarios de nuestros entrevistados.

Los entrevistados manifiestan en general que aplican ambos métodos, el implícito y el explícito en las actividades orales y que, además, debido a que se practica más la habilidad escrita que la hablada, los errores ocurridos en la producción oral no se corrigen todo el tiempo; así cuando estos se producen en la producción oral, los profesores prefieren no cortar el discurso y tampoco arruinar el valor que los alumnos tomaron para atreverse a presentar un tema oralmente.

El profesor 1 nos comenta sobre cuál sería su actuación frente al [caso](#) que le presentamos en la entrevista, sobre un alumno que levanta la mano para participar y dice: “**Me gusta manzanas grandes y rojas**”

...después de haber aprendido (en ejercicios orales) que no es así como se dice, se le pide al alumno que escuche bien lo que él mismo está diciendo, que mire y lea la pizarra otra vez. Así los invitamos a la reflexión para que piensen y se autocorrijan. Otras veces los dejo hablar para no frenarles la inspiración.

Cabe mencionar que el profesor 1 tiene también dos grupos de español en el noveno grado. Allí se observó que ambos grupos se desempeñaban de manera muy diferente. El primer grupo donde había más chicas que chicos, fue más homogéneo en la prestación y la gran mayoría no tenía problemas para expresarse en español aun cuando no lo hicieran perfectamente. Mientras que el segundo grupo donde se contaban más chicos que chicas, éstos se mostraban menos participativos. Sin embargo, se mostraban atentos a las correcciones de tipo implícito o explícito que el profesor realizaba a sus compañeros. Algunos preguntaban al profesor, en sueco, sobre sus dudas para luego producir en español.

Mientras tanto, el profesor 2 señaló que aplica el método explícito cuando se trata de corregir un error en ejercicios orales sobre todo si el error se repite mucho. Es decir, les repite directamente la forma correcta de decir lo que se pide. Y les recuerda luego la norma, primero en sueco y luego en español. Tomamos como ejemplo el [caso](#) al final de la entrevista, donde se asumía que un alumno utilizaba de forma incorrecta la regla de género y número. Situación: Un alumno levanta la mano y dice: Me gusta manzanas grandes y rojas. ¿Qué haría usted en esta situación?

Yo le corregiría diciéndole que no se dice **me gusta**, sino que se dice **me gustan las** manzanas grandes y rojas porque son varias las manzanas (plural), no es solo una (singular). Y luego, empleo el sueco para recordarle al alumno la regla correcta y lo repito después en español.

Muñoz-Basols y Bailini, mencionan al modelo de competencia clave del profesorado del Instituto Cervantes (2012, pp. 13-14) donde mencionan que es competencia del profesor gestionar el error a partir del *input* que aparece en el aula. De esta manera, el profesor podría diagnosticar, promover y planificar diferentes situaciones didácticas que se relacionen con este *input*. Así, vemos que este profesor podría haber fomentado la reflexión sobre cómo funciona la regla gramatical desde su interlengua (L1). Esto mostraría a los alumnos que es posible mejorar y progresar en la L2 mediante la identificación, corrección y comprensión de las causas que pudieran haber provocado su error (Muñoz-Basols y Bailini, 2018, pp. 100-101).

El profesor 3, por su parte, nos comenta que prefiere aplicar tanto el método implícito como el explícito. Frente al [caso](#) situacional en la entrevista, por ejemplo, Él prefiere corregir en el momento y se dirige al alumno indicando: “no se dice así, se dice de esta manera” y luego se escoge un momento para explicarle las normas gramaticales de género y número en la L2, luego repetiría nuevamente el ejemplo al alumno, para ver si entendió el porqué de su error.

Sin embargo, durante la visita de observación a este profesor, no se notó mucha participación oral de parte de los alumnos, sino más bien escrita. Y, aún en esta actividad escrita, observamos que el profesor daba un *feedback* explícito y a veces implícito, tanto en sueco como en español. El profesor les hablaba en gran parte en español y la mayoría parecía entender, salvo algunos alumnos que no entendían, estos se veían corregidos por un compañero que lo hacía utilizando el sueco.

Nos apoyamos en los conceptos presentados por Ellis (2005, p. 22) para entender la actuación de este profesor; específicamente cuando se refiere a que la retroalimentación requiere que se le indique al alumno lo que no es correcto y se le debe mostrar ejemplos de lo que sí lo es; estos conceptos de Ellis, aplican también para el caso del uso de las reformulaciones como lo manifestaba el profesor 1. Lamentablemente y al igual que el profesor 2, no recibimos ningún comentario sobre si él, como docente, practicaba situaciones didácticas que identificaran, corrigieran y que hicieran comprender al alumno la posible causa de su error.

Queremos terminar este apartado mencionando lo destacado por el MCER, que nos recuerda que es función del profesor determinar si el alumno está cometiendo un error o una falta para actuar de manera adecuada. De esta manera, se apoya al alumno en su viaje de adquisición de la segunda lengua.

## 4.2 Factores que los profesores toman en cuenta para aplicar el tipo de retroalimentación en la producción oral

Los profesores entrevistados señalan al tiempo como uno de los factores principales que está relacionado directamente con la aplicación del tipo de retroalimentación en la enseñanza del español en el noveno grado. Así tenemos, por ejemplo, que el profesor 1 enseña español dos veces a la semana, con sesiones de 75 minutos cada una. Esto hace que, si bien los alumnos pueden aprovechar una clase más larga, al mismo tiempo no alcanzan a desarrollar actividades orales todo el tiempo. Los profesores 2 y 3 imparten la enseñanza del español tres veces a la semana y las sesiones tiene una duración de 50 minutos cada una. Esto resulta en que los alumnos tengan contacto con el idioma con un poco más de frecuencia, pero afecta también a que se limiten las actividades orales, ya que las actividades escritas son a las que se les da más énfasis, luego le siguen las actividades de comprensión lectora y comprensión auditiva.

Todos cuentan con actividades de producción oral en las clases, las mismas que se dan en combinación con las otras habilidades de aprendizaje; sin embargo, el tiempo no es suficiente para dedicárselo solo a las correcciones implícitas en la producción oral en todas las clases. Es decir, que no siempre es posible que, mediante reformulaciones, el alumno llegue a la autocorrección; por eso se combinan el *feedback* implícito y explícito de acuerdo al juicio del profesor. Presentamos a continuación algunos de sus comentarios al respecto:

El profesor 1, practica con ellos, les da claves (forma metalingüística) y no siempre funciona. En sus propias palabras, este profesor nos comentó que “no corrijo mucho la parte oral, primero porque no hay tiempo y segundo porque no quiero interrumpir la fluidez del momento. Sin embargo, les hago ver que en una evaluación pondré especial atención a cómo dicen esto o aquello, todo esto con el fin de que se preparen”. Esta acción va en línea con lo mencionado por Muñoz-Basols y Bailini, cuando señalan en su estudio, la importancia de involucrar al alumno en la identificación, clasificación y corrección de sus errores, a fin de superarlos. Este es un proceso que requiere de reflexión, de estudio o como lo describe Bailini, es un proceso cognitivo individual e interno. Este proceso tiene como fin, activar la monitorización del *output* del alumno. (Muñoz-Basols y Bailini, 2018, p. 101)

Cuando visitamos la clase de este profesor, observamos que efectivamente este les daba unas claves de cómo iniciar su texto, la misma que hablaba de cómo hacer una reserva de hotel por teléfono para sus vacaciones. El profesor empezó mostrándoles un vídeo corto en *Youtube* sobre Aprender español *online*. Se observó también, que el habla de los personajes en el vídeo, es pausada. En este vídeo se repiten palabras y frases claves para reservar una habitación en un hotel. Muchos alumnos tomaron nota de estas y luego empezaron a crear sus propios diálogos cortos. Otros, no recordaban cómo se decía alguna frase que querían incorporar a su diálogo y el profesor entonces procedía a ayudarlos. Algunos lograron el objetivo de crear sus propios diálogos sin mucha ayuda; mientras que otros trataron solo de cambiar algunas palabras, haciendo lo mínimo.

Notamos que los que concluyeron con la actividad de crear un diálogo mostraban cierto entusiasmo relacionado con la experiencia de viajar; mientras que otros solo cumplían con lo pedido. En unos días más, los alumnos presentarán oralmente el diálogo con el que trabajaron; así como contar sobre algunas compras que hicieron en Ikea.

El profesor 2 suele dar ejercicios orales del libro y los corrige explícitamente. Lo explica primero en sueco y luego lo repite en español. Luego durante una presentación oral anota los errores y se los entrega al alumno o al grupo participante. Asimismo, comenta que:

También tenemos otras actividades, por ejemplo, las de *photo story*, donde los alumnos hacen un viaje al país de su elección. Ayudándose de la herramienta de *PowerPoint* pegan fotos, escriben textos cortos y luego hablan de su viaje. Este proyecto queda grabado y luego me lo envían vía correo. Yo lo veo y escucho y les devuelvo un comentario general como *feedback* de su presentación oral.

En este ejemplo vemos cómo el profesor hace uso de una actividad extra para corregir los errores que sus alumnos cometen en la producción oral. La retroalimentación aquí, se da de forma más directa (explícita) y también personal, donde el alumno se siente más cómodo de recibir el *feedback* y el profesor no utiliza el tiempo de la clase.

El profesor 3 realiza diferentes ejercicios de tipo conversacional y de forma directa y explícita les da el *feedback* respectivo a los alumnos. Todo esto para optimizar el tiempo. Así, nos comenta: “en ciertas ocasiones, y si los recursos lo permiten, hacemos una entrevista uno a uno con el alumno; ya que, en la mayoría de los casos, las actividades orales se dan en pareja para optimizar el tiempo”.

Otro factor importante en el que los entrevistados coinciden es que muchos alumnos muestran miedo a equivocarse y miedo para hablar en público. Esto hace que en algunos casos no se pueda llevar a cabo una retroalimentación a la destreza oral, es decir, debido a su falta de participación.

Sobre el miedo a equivocarse, encontramos interesante mencionar, que dentro de las pautas para el análisis de corrección de errores del documento de investigación de Muñoz-Basols y Bailini, se menciona que el componente afectivo y cultural es tan igual de importante como aquellos de identificar los aspectos donde los alumnos presentan dificultad; debido a que, y dependiendo del origen cultural del alumno, la corrección podría interpretarse como fracaso (en la cultura japonesa, por ejemplo) en lugar de tomar la corrección como un fenómeno normal que se produce en el proceso de aprendizaje. El autor recomienda tener confianza con el alumno antes de realizar una corrección abierta. (Doyon, 2000 mencionado en Muñoz-Basols y Bailini, 2018, p. 99).

Con respecto al miedo de hablar en público, el profesor 1 nos cuenta que “cuesta mucho que los alumnos hablen por cuenta propia, muchas veces se les da ayudas, como, por ejemplo, dándoles claves de lo que decir; pero no siempre funciona”.

El profesor 2 comentó por su parte que “los alumnos tienen miedo de hablar. Yo trato de hacerles practicar en clase para prepararlos para cuando terminen el noveno grado. Les digo que es importante probar a hablar en público y que lo necesitarán en el bachillerato también”

De igual forma el profesor 3, compartió con nosotros que “los alumnos tienen miedo de cometer errores; por lo tanto, sienten mucha presión de hablar en frente de otros”.

Estos últimos comentarios, van en línea con un estudio anterior realizado por Nilsson (2024), donde se investigó sobre miedo al fracaso y la ansiedad de alumnos de ELE. Así, se mostró que aun en aprendientes de nivel bachillerato, los alumnos presentaron cinco tipos de ansiedad lingüística. En su estudio, Nilsson menciona además que,

Es posible que el miedo ante los exámenes tenga que ver con la escasa de oportunidades para hablar que tienen los alumnos, que según Aronsson (2023, en Granfeldt et al. 2023) constituye menos del diez por ciento de las actividades de clase.

Finalmente, lo señalado por Alonso (2012, p. 162) nos ayuda a comprender que no es fácil para un alumno hacer una presentación frente a la clase porque el miedo, el nerviosismo los invade causándoles estrés y por ello cometen errores. Como hemos visto de acuerdo a lo manifestado por nuestros entrevistados, muchos alumnos evitan hablar en clase porque así evitan también cometer errores.

### **4.3 Independientemente del método utilizado, ¿cuándo y cómo es más conveniente realizar la retroalimentación?**

Al tratar de resolver esta pregunta, encontramos que todos los profesores entrevistados coincidieron en que los errores se analizan y se conversan con los alumnos en forma general en la clase donde todos debaten. Esto no solo ahorra tiempo, sino que también beneficia a aquellos que no se atreven a preguntar pero que al mismo tiempo quieren estar al tanto de qué tienen que corregir.

El profesor 1 nos comentó “yo prefiero comunicar los errores cometidos al final de la clase y me dirijo a todos los alumnos. Esto lo hago para mantenerlos motivados en lugar de frenarlos”. Nos explicó que con “frenarlos” se refería a evitar que se repriman y dejen de intentarlo.

En la visita de observación se pudo corroborar que este profesor por ejemplo al final de la clase, repitió algunos de los errores que habían sido encontrados durante el tiempo que los alumnos estuvieron creando sus propios textos, los resumió y les hizo también preguntas cortas de vocabulario nuevo, por ejemplo, qué significa: ‘contraseña’, qué quiere decir ‘efectivo’ o ‘con tarjeta’, etc.

La respuesta del profesor 2 fue la siguiente,

En la producción oral, trato de hacer las correcciones en el momento en que se producen y mientras hacemos los ejercicios. Luego al final de clase, analizamos los errores juntos de forma general. No alcanza el tiempo para hacerlo individualmente. Además de esto, luego de la evaluación del semestre escolar, los alumnos reciben sus notas conjuntamente con un comentario sobre lo que necesitan reforzar/afianzar para mejorar su nota.

Este caso concuerda con el artículo de Ferreira Durán (2020), quien nos muestra hallazgos similares al caso anterior, encontrados en la actuación del docente. Aun cuando el estudio está basado en alumnos del nivel A1, la autora propone que el profesor realice una corrección inmediatamente posterior a la elocución debido a que los enunciados en ese nivel son aún muy breves y, por lo tanto, los errores cometidos en las estructuras son más fáciles de aislar.

El profesor 3 manifestó “Yo hago una lista de los errores comunes encontrados. Luego, escojo un tiempo para comunicar estos errores, se organiza una clase y se les comunica a todos en forma de charla”.

Lo indicado por el MCER nos hace comprender la actuación mostrada por los profesores entrevistados, cuando esta entidad señala que los errores no solo deberían corregirse sino también analizarse y discutirse en el momento adecuado.

También, y apoyándonos en el artículo de Sebastyén y Erickson (2025), encontramos una razón más para entender la actuación del docente; los autores manifiestan que:

Al conversar con los alumnos sobre sus méritos y áreas de desarrollo en su competencia lingüística, y proporcionar retroalimentación y orientación sobre lo que necesitan desarrollar más y cómo llegar allí juntos, se crean buenas condiciones para un desarrollo de conocimientos favorable y compartido.

En nuestra opinión, las razones expuestas por Sebastyén y Erickson son realmente importantes y no solo redundan en un avance seguro sobre la lengua meta, sino que también crea un clima de confianza y seguridad para los alumnos para seguir avanzando.

Los conversatorios en forma general como clase aparte o como comentario al final de la clase, hacen que el alumno note que lo que dice o hace es tomado en cuenta y que no necesariamente se dirigen a él/ella en particular; sino que otros en la clase pasan por el mismo proceso.

#### 4.4 Tipo de errores comentados más frecuentemente por los profesores

Los profesores entrevistados comentaron que los alumnos cometen diferentes tipos de errores. Todos concuerdan en que se le da más prioridad a la habilidad escrita que a la hablada a pesar de que se practican las cuatro habilidades que involucra el idioma. Así encontramos que, el error más comentado es el relacionado con el género y número de los artículos.

Por ejemplo, el profesor 1, nos comenta que, en un ejercicio para rellenar y luego presentar oralmente, donde se les pide a los alumnos que cuenten las compras que han hecho en internet, en la página *online* de Ikea, los alumnos todavía necesitan ayuda con el género y número. Por ejemplo: Hoy he comprado una mesa, **un cama** una lámpara y **dos alfombra**.

En este caso, podemos ver que serían dos las causas que hacen que algunos alumnos repitan algunos errores como es el caso donde existe ya un error fosilizado -si tenemos en cuenta que estos alumnos pertenecen al noveno grado y los artículos, el género y número son unas de las primeras normas gramaticales que se enseñan en el sexto grado-; y/o debido a que tal vez los alumnos cometen el error por omisión de las excepciones dadas en algunas reglas. Podemos entender este caso, según lo explicado por Alonso en su lista de causa de errores (2012, p. 162). Alonso, menciona que los errores que no fueron corregidos en su momento, implícita o explícitamente, corren el riesgo de ser errores fosilizables.

Así también lo mencionado por Santos Gargallo en lo relacionado a los errores recurrentes que el hablante no nativo conserva en su interlengua (2004, pp. 391-394). La autora menciona que la causa más común para la fosilización suele ser la interferencia lingüística entre la L1 y la lengua meta. Este es un fenómeno característico que el hablante no nativo tiende a conservar en su interlengua.

Al respecto y según lo explicado en nuestro marco teórico, en el estudio realizado por Nieto y Martínez Vásquez (2006) este error de interferencia (o error de dominio) se mantiene sin superar debido probablemente a la fuerte presencia que ejerce su L1, en este caso el sueco o también debido al aprendizaje en proceso de otras segundas lenguas, como el inglés.

Durante la visita de observación en el salón de clases del profesor 1, observamos también que no solo la forma gramatical de género y número fueron un problema, sino también la conjugación del verbo ser/estar. Un ejemplo de esto se dio cuando los alumnos realizaban una actividad de reservar unas vacaciones en un hotel y tenían que responder la pregunta de la recepcionista sobre de dónde eran las personas y para cuántas personas necesitaban la reservación. Así, un alumno respondió: “Es de Suecia y es mi madre y yo”.

Muchas veces, a pesar de que se le corrige el error al alumno, estos errores se siguen repitiendo inconscientemente sobre todo en la producción oral debido a que los alumnos tienen oportunidades limitadas de practicar. En este caso, se puede apreciar que el alumno también manifiesta una interferencia de la L1 (verbo *att vara*: que carece de número).

Al igual que en el caso anterior, este es también un error de dominio que va en línea con lo explicado por Nieto y Martínez Vásquez (2006) donde la interferencia de las estructuras gramaticales de la L1 hace que se produzcan este tipo de errores en la producción oral de la lengua meta. Esto sumado a las escasas oportunidades de práctica oral de la lengua meta en un aula de ELE.

Debido a esto, y según lo manifiesta Alonso, (2012, p. 165) es importante identificar si se trata de una falta o de un error. Así, si el alumno se autocorrige, entonces se trata solo de una falta; tal cual y le pudo haber pasado a un hablante nativo. Mientras que, si por el contrario el alumno no percibe su error, entonces tendremos que aplicar la corrección implícita o explícita. Para el caso del alumno del profesor 1 mencionado anteriormente, la autocorrección se produjo luego de un gesto del profesor, lo que quiere decir que se trata solo de una falta y lo que demuestra también que su interlengua sigue en proceso activo. Cabe la posibilidad también que sean otros factores los que hayan influido en esa falta, como el nerviosismo, miedo o estrés que se produce en el alumno al hablar en frente de la clase.

El profesor 2 informó que los alumnos cometen en general errores variados todo el tiempo a pesar de que se practican los ejercicios orales que se muestran en el libro con el que trabajan de forma regular, en pares o grupos de cuatro personas. En este caso, el profesor visita cada par o grupos dándoles el *feedback* necesario. Asimismo, comentó que “los alumnos tienen miedo de hablar frente a la clase”.

Rescatamos de este comentario que es difícil enumerar los errores que se repiten con más frecuencia debido a que muchos alumnos no se atreven a hablar frente a otros.

Por su parte, el profesor 3, que tiene dos grupos de español en el noveno grado, nos comentó también que debido a que en general sus alumnos no se atreven a producir oralmente por temor a equivocarse; esto es como resultado del estrés que les ocasiona hablar frente a otros según y como lo señala también Alonso cuando habla de las causas del error.

Así, y durante la visita de observación al profesor 3, nos dimos cuenta que los alumnos dependían mucho de la parte escrita y no se sentían seguros al elaborar oralmente. Algunos alumnos levantaron la mano haciendo preguntas (en sueco) y el profesor les respondió en español, mientras ellos ajustaron sus oraciones de acuerdo a la explicación del profesor. Esto confirma lo expresado por este profesor durante la entrevista: “a los alumnos no les gusta cometer errores y por eso sienten presión de hablar en frente de otros”. En este caso, el alumno no quiso arriesgarse a hacer una pregunta en español que no se sentía seguro de formular correctamente, sin embargo, entendió las instrucciones en español que recibió del profesor.

## 5 Discusión

El objetivo de esta tesina ha sido el de explorar y averiguar cómo el docente aplica los diferentes métodos implícitos y explícitos. Por tal motivo y según lo expresamos en el apartado de Introducción, el rol del profesor es muy importante en la tarea de corregir y retroalimentar el avance de aprendizaje del alumno.

Así, y respondiendo nuestra primera pregunta de investigación, hemos visto cómo los docentes entrevistados aplican indistintamente los métodos explícitos e implícitos en sus clases y hemos comprobado también que los alumnos, en la mayoría de los casos, están abiertos a tomar las retroalimentaciones que los docentes les brindan sin problemas. También hemos corroborado *in situ* como muchos alumnos se sienten más seguros con una retroalimentación explícita que implícita. Asimismo, observamos casos donde los alumnos mostraban interés por la segunda lengua y entendían muy bien las reformulaciones y reflexionaban sobre sus errores.

En cuanto a nuestra segunda pregunta sobre los factores que toman en cuenta los profesores para aplicar los distintos métodos; y teniendo en cuenta el número de alumnos, hemos sido testigos de que el tiempo no alcanza para atender todas las preguntas de los alumnos y/o dar una retroalimentación individual a todos. Asimismo, se observó que existe un genuino interés de parte del docente para promover la habilidad de producción oral en el alumno. Sin embargo, el miedo a hablar frente a otros, es un factor que influye negativamente en los alumnos y hace que esta habilidad no se trabaje a profundidad.

En relación a nuestra pregunta de investigación sobre cómo y cuándo es más conveniente realizar el *feedback* correctivo, hemos sido testigos de cómo los profesores al final de la clase, hablan a sus alumnos de forma general sobre los errores encontrados durante la sesión, les recuerdan sobre lo aprendido en clase y les sugieren a otros que repasen para la siguiente clase sobre lo corregido individualmente, es decir, involucrarlos haciendo un llamando a la reflexión y estudio individual para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Queremos concluir señalando que si bien es cierto los profesores están actuando en línea con lo sugerido por el MCER y el Ministerio de Educación sueco (*Skolverket*), estos podrían también concientizar a los alumnos que las cuatro habilidades que representan a una segunda lengua son igual de importantes en todos los niveles y que equivocarse es totalmente normal y aceptable; pero que se debe practicar la forma corregida para que se evite la fosilización de los errores en el alumno.

En cuanto a los tipos de errores, hemos podido escasamente abordar este punto, debido a que, si bien es cierto que los errores más comunes comentados por los profesores fueron sobre el género y número, así como el verbo ser y estar, los docentes no aportaron información más detallada sobre el tipo de error que se presentaba en el aula; o si estos errores, por ejemplo, estaban en función de alguno de los criterios señalados dentro de la clasificación de Vásquez, según lo señalado por Muñoz-Basols y Bailini (2018, p. 98) que pudieran explicar si estos errores eran de adición, de omisión de yuxtaposición, entre otros. Presumimos también que nuestras preguntas en la entrevista con respecto a este punto no fueron tal vez las más adecuadas, lo que resultó en respuestas no tan claras de parte de los informantes.

## 6 Conclusiones

En relación a nuestro objetivo general sobre la retroalimentación se puede concluir que los docentes aplican indistintamente ambos métodos implícitos (reformulaciones) y explícitos (llamando a la autocorrección) y que, además, en todos los casos tratan de que los alumnos reflexionen sobre el *feedback* aplicado. En cuanto a los factores que los docentes tienen en cuenta para aplicar un determinado tipo de retroalimentación, los más resaltantes fueron el factor tiempo; ya que este es muy limitado teniendo en cuenta el número de alumnos, lo que redundaba en lo difícil que es dar un *feedback* individual y se tiende a dar un *feedback* explícito. Asimismo, el miedo a equivocarse y el miedo a hablar en público fue otro factor que resaltaron los tres docentes, sin embargo, no nos comentaron estrategias que subsanaran esta limitación que surge en el aula. Por su parte, los resultados sobre cómo y cuándo es más conveniente realizar el *feedback* correctivo, nos hacen concluir que los docentes optan por analizar los errores conjuntamente con sus alumnos y a modo de charla en una clase especial o al final de la clase, así, de alguna manera, todos los alumnos se benefician. Finalmente, en relación a nuestro último objetivo secundario, sobre el tipo de errores, concluimos que es recomendable la realización de una nueva investigación, debido a que, de acuerdo a lo extenso y diverso de este aspecto, y siguiendo los trabajos de investigación anteriores en los que nos hemos apoyado para la elaboración de esta tesina, no hemos alcanzado a responder en su totalidad esta pregunta. También, consideramos que las entrevistas realizadas no fueron las más adecuadas para llegar a una conclusión más concreta. Por este motivo, se recomienda también, la utilización del método cuantitativo con la participación de los alumnos, agrupándolos de acuerdo al origen cultural del alumno, la lengua que se habla en casa o si por ejemplo se hablan otras lenguas; así podría explorarse con más detalle no solo el tipo de error sino también podría conocerse la causa que lo produce, para luego realizar conclusiones más cercanas a la realidad.

## Bibliografía

- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1. Los protagonistas y la preparación de clase*. Edelsa.
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua*. Edelsa.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.
- Cabezas S. (2025). *El Desarrollo de la destreza oral en la enseñanza de ELE*. [Tesis de Grado, Linnéuniversitet]. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1966418/FULLTEXT01.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2. ed). Anaya.
- Christoffersen, L. y Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder för Lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Fernández, S. (2017) Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE, Revista de didáctica ELE*, (24), 19-25. [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)
- Ferreira-Durán B. (2020). El *feedback* correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2*, 299-312. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/29/29\\_0020.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0020.pdf)
- Herrán-Stålenbring, J. (2017). *Corrección de errores en la clase de ELE*. [Tesis de Grado, Linnéuniversitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1506380/FULLTEXT01.pdf>
- Muñoz-Basols J., y Bailini, S. (2018) Análisis y Corrección de Errores. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. (pp 94-108). Routledge. [\(PDF\) Análisis y corrección de errores / Error Analysis and Error Correction](#)
- Nieto, H.I. y Martínez-Vásquez J. (2006). Evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. *redELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, (7), 1-15. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2035163>
- Nilsson, M. (2024) *El miedo al fracaso. La ansiedad de alumnos de ELE*. [Tesis de Grado, Linnéuniversitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1868255/FULLTEXT01.pdf>
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL.

Skolforskningsinstitutet. (2024). *Muntlig kommunikation i moderna språk – lärares undervisning*. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket, (2019, reviderat i juli 2025). *Elevanpassad feedback – möjligheter och utmaningar -Moderna Språk*. <https://larportalen.skolverket.se>

Skolverket, (2018, reviderat i juli 2025). *Hur kan muntlig interaktion bedömas utifrån styrdokumentet i moderna språk?* <https://larportalen.skolverket.se>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

## Anexo 1

### Tipos de Retroalimentación Aplicada en la Producción Oral

#### Preguntas para la entrevista

¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando el español? ¿Ha enseñado siempre solo español?

¿Cuál es su formación pedagógica?

¿Cuántas veces a la semana enseña español al grado 9 y Cuánto tiempo dura la clase?

¿Qué tipo de actividades se realizan para la práctica de la producción oral en sus clases?

¿Con qué frecuencia se practican estas?

De las actividades mencionadas, ¿Qué tipo de actividades cree usted que tienen más éxito para el desarrollo de la producción oral?

¿Cómo se da la retroalimentación para la corrección de errores? ¿Nos podría dar un ejemplo?

¿Qué tipo de retroalimentación le parece más adecuada para lograr el objetivo de la unidad que se está trabajando?

¿Destina ud. algún momento para analizar los errores que sus alumnos tienen en común para luego comunicárselos?

¿Cuándo y cómo se los comunica?

¿En su opinión, ha recibido alguna vez algún comentario de si sus estudiantes gustan/aprecian ser corregidos?

¿Sabe usted si sus estudiantes prefieren ser corregidos individualmente o en grupo?

¿Cómo describiría ud. su relación con los alumnos? ¿Es esto importante?

#### Caso:

En la clase del día se trabajó con *Me gusta/me gustan*.

Luego de confirmar con los alumnos si entendieron la parte teórica, más ejemplos. Se les pide que escriban oraciones con sus propias palabras utilizando las distintas formas. Un alumno levanta la mano y dice: *Me gusta manzanas grandes y rojas*

¿qué haría ud. en esta situación?

## Anexo 2

### Typer av återkoppling i muntlig produktion

Hej!

Jag heter Cecilia Magallanes Ventura de Hallgren och jag studerar vid Linnéuniversitetet i Växjö, där jag läser spanska med inriktning på didaktik och jag skulle uppskatta ert stöd för att kunna slutföra mitt examensarbete.

Mitt examensarbete handlar om *Olika typer av återkoppling i muntlig produktion* och jag befinner mig i informationsinsamlingens fas. Av denna anledning skulle jag vilja intervjua dig i din egenskap av spanska-lärare, för att bättre förstå din erfarenhet och dina perspektiv på undervisningen och mer specifikt arbete med muntlig produktion i klassrummet. Resultatet av denna intervju kommer att fungera som grund för en analys och framtida slutsatser i mitt examensarbete.

Intervjun kommer endast att spelas in i ljudformat och kommer sedan att transkriberas, med tillgång för endast min handledare Leticia Gómez och mig. Inspelningen kommer även att raderas när arbetet är avslutat. Resultaten kommer att användas anonymt, ingen ytterligare information förutom den du tillhandahåller kommer att användas, och de inskickade svaren kommer inte att användas för något annat syfte än för uppsatsen, vilken syftar till att undersöka de olika typer av återkoppling som används i muntlig produktion i en ELE-klass.

Intervjun kommer att ta ungefär mellan 30–45 minuter.

Om ni har några frågor, vänligen kontakta mig via e-post på [cm223dt@student.lnu.se](mailto:cm223dt@student.lnu.se)

Jag ser fram emot er bekräftelse där ni anger den dag, tid och plats som passar er bäst för att genomföra intervjun. På förhand, tack så mycket för er medverkan!

Student: Cecilia Magallanes Ventura de Hallgren

Handledare: Leticia Gómez - [leticia.gomez@lnu.se](mailto:leticia.gomez@lnu.se)

Linnéuniversitetet, Växjö 16 oktober 2025.

### Samtycke till att medverka i ovanstående studie

Härmed samtycker jag till att medverka i ovanstående studie. Jag har fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta min medverkan utan att behöva ange speciell orsak.

Ort /datum:	
Namnteckning:	
Namnförtydligande:	

### Tipos de Retroalimentación en la Producción Oral

¡Hola!

Me llamo Cecilia Magallanes Ventura de Hallgren y soy estudiante en la Universidad de Linneo en Växjö, donde estudio la carrera de español con orientación didáctica y me gustaría contar con su apoyo para la culminación de mi trabajo de fin de grado.

Mi trabajo de grado tiene como título Tipos de Retroalimentación en la Producción Oral y me encuentro en la etapa de obtención de información. Por este motivo, me gustaría realizarle una entrevista en su calidad de profesor de español, con el fin de conocer mejor su experiencia y sus perspectivas sobre la enseñanza y más específicamente, el trabajo con la producción oral en el aula. El resultado de esta entrevista, servirá como base para un análisis y futuras conclusiones en mi tesina.

La entrevista será grabada solo en forma de audio y luego será transcrita, teniendo acceso a ella solo mi tutora Sra. Leticia Gómez y yo. Asimismo, la grabación será borrada una vez terminado el trabajo. Los resultados se utilizarán de manera anónima, no se usará ninguna información adicional aparte de la que usted proporcione y las respuestas enviadas no se utilizarán para ningún otro propósito que no sea el de la tesis, la misma que consiste en investigar los diferentes tipos de retroalimentación que se utilizan en la producción oral en un aula de ELE.

La entrevista tomará aproximadamente entre 30 – 45 minutos.

Si tienen alguna pregunta, por favor contáctenme por correo electrónico a [cm223dt@student.lnu.se](mailto:cm223dt@student.lnu.se)

Quedo a la espera de su confirmación donde me indican el día, hora y lugar que más se les ajuste para llevar a cabo la entrevista. De antemano, ¡Muchas gracias por su colaboración!

Estudiante: Cecilia Magallanes Ventura de Hallgren

Tutor: Leticia Gómez - [leticia.gomez@lnu.se](mailto:leticia.gomez@lnu.se)

Universidad de Linneo, Växjö 16 de octubre de 2025.

#### Samtycke till att medverka i ovanstående studie

Härmed samtycker jag till att medverka i ovanstående studie. Jag har fått information om att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta min medverkan utan att behöva ange speciell orsak.

Ort /datum:	
Namnteckning:	
Namnförtydligande:	

## Anexo 3

### Plantilla de observación

**Fecha:**

**Nombre del profesor:**

**Duración de la clase:**

**Escuela:**

**Curso:**

#### **Objetivo de la observación**

- Identificar las estrategias utilizadas para dar la retroalimentación al alumno.
- Averiguar cómo se da la retroalimentación en el aula.
- Identificar en qué situaciones aplica el docente el método implícito o el método explícito.
- Observar el tipo de errores más frecuente en la producción oral.

#### **Ambiente general y Disposición física:**

##### **Materiales:**

¿De qué medio se vale el docente para promover la expresión oral en el aula?

¿Se esfuerzan los alumnos por utilizar el español en el aula antes/durante la clase?

¿Cuánto tiempo se le dedica a la práctica de expresión oral?

##### **Cuando se corrige:**

¿Se usan las reformulaciones llamando a la reflexión?

¿Se usa la forma directa, dándoles la forma correcta de decir la frase?

¿Se interrumpe al alumno en plena expresión oral o se da un feedback al final?

¿La corrección del error, se da en forma de debate?

¿Se corrige individualmente o en grupo?

¿Se corrige inmediatamente o al final de la clase en forma general dirigida a todos?

## Anexo 4

### Análisis de las visitas de Observación

Los objetivos de las visitas de observación fueron: identificar las estrategias utilizadas para dar la retroalimentación al alumno, averiguar cómo se da la retroalimentación en el aula, identificar en qué situaciones aplica el docente el método implícito o el método explícito, así como observar el tipo de errores más frecuente en la producción oral.

Consideramos necesario mencionar que no fue muy sencillo conseguir las visitas de observación. Esto se debió a muchos factores, entre ellos las vacaciones de otoño, luego al regreso tuvo que ver con ensayos para el evento de diciembre de Lucia, etc., Todo esto resultó en que se nos concediera solo un día de observación para dos de los profesores. Sin embargo, pudimos compartir con dos grupos del noveno grado del profesor 1 y con un grupo del noveno grado del profesor 3.

#### Visita de Observación al primer grupo del profesor 1:

Minutos antes del inicio de la clase, el profesor 1 escribió en la pizarra los puntos de los que se desarrollarían en la clase. Estos involucraban la creación de un diálogo donde los alumnos aprendían a reservar un hotel en español. Concluir con un escrito sobre un día de compras en Ikea, el mismo que presentarían oralmente en días posteriores.

El salón de clase se presentaba ordenado, iluminado y agradable. Los alumnos llegaron a tiempo y saludaron al profesor al momento de entrar en español y luego tomaron sus lugares.

Desde el inicio se observó la utilización del español en el salón de clases. Por ejemplo, luego de que los alumnos tomaron sus lugares respectivos en la clase, el profesor, utilizando el idioma español, me presentó a sus alumnos; También me pidió que hablara un poquito sobre mí en español, para ver si los alumnos entendían lo que yo decía. Luego de ello, el profesor hizo unas preguntas y efectivamente se pudo comprobar que los alumnos habían entendido lo que yo había dicho.

Esta actividad les pareció entretenida. Luego el profesor les preguntó si querían preguntarme algo, esto lo repitió en sueco. Algunos alumnos levantaron la mano y me preguntaron, por ejemplo, de dónde era yo, dónde quedaba Perú, de qué de parte de Perú era yo, etc. También el profesor proyectó en la pizarra la foto de Machu Picchu y preguntó a los alumnos, en español, si sabían el nombre del lugar. Dos de ellos levantaron la mano y respondieron. Se despertó un ambiente de curiosidad y con ello vinieron más preguntas. Yo traté todo el tiempo de hablar de forma muy sencilla y modulada y ellos entendieron. Esto duró unos 15 minutos en total.

Luego empezó la clase, donde como de costumbre, según lo había comentado el profesor en la entrevista, se empieza con una actividad oral, donde un alumno da detalles del día, la fecha, el mes, la estación del año y la hora. Se pudo observar que al alumno que le tocó dar la información, a pesar de ser una actividad que acostumbra a hacer, se tomó su tiempo para responder, no se sabía las estaciones de memoria, por ejemplo; pero al final lo logró.

La gran parte del tiempo de la clase se habló español, sobre todo al usar expresiones comunes como: ¿podemos trabajar en pares?, por favor, ¿qué vamos a hacer ahora?, etc. salvo algunas preguntas que les fueron difícil de hacer en español, como las instrucciones para trabajar el diálogo que las recibieron en sueco.

La siguiente actividad era la de hacer un diálogo donde los alumnos aprendían a utilizar el vocabulario que necesitaban para hacer una reserva de hotel. Para llevar a cabo esto, el profesor les dio las instrucciones en sueco y luego las repitió en español, posteriormente, mostró un vídeo en español, con subtítulos en español, donde los alumnos seguían la secuencia del diálogo ayudados de las figuras y acciones de los personajes del vídeo, como gestos, etc.

Mientras se mostró la reproducción del vídeo, algunos alumnos tomaron nota. Otros solo escuchaban y veían. El profesor circuló por entre las carpetas de los alumnos para ver no solo que trabajaran sino también para resolver preguntas. Algunas preguntas hechas en sueco, se resolvían en español utilizando el método implícito, como por ejemplo haciéndoles recordar algunas frases de una lectura anterior y esto funcionaba. Otros no daban con la expresión que buscaban y el profesor los ayudaba de forma explícita. De esta forma, observamos que el nivel de prestación de los alumnos es un tanto variado y el profesor utiliza los diferentes métodos de acuerdo al nivel del alumno.

Entre los errores más frecuentes producidos están los de ser/estar cuando por ejemplo ensayaban a presentar su diálogo y a la pregunta de, de dónde eran las personas y para cuántas personas necesitaban la reservación. Respondió un alumno: “**Es** de Suecia y **es** dos, mi madre y yo”. El profesor procedió a corregir al alumno de manera explícita, diciéndole: “se dice, somos de Suecia, porque se trata de ella y su madre, entonces quiere decir que el verbo *ser* está en primera persona plural y por esto se dice somos. Ahora, ¿cómo sería la segunda respuesta? ¿Está bien el verbo?” El profesor hizo reflexionar al alumno y aunque este no respondió de inmediato, otro alumno levantó la mano dando la respuesta correcta. Luego tomaron nota.

Antes de pasar a la siguiente actividad, el profesor les recordó la importancia de revisar los verbos.

En la siguiente actividad, los alumnos tenían que escribir sobre los diferentes artículos que compraron en Ikea. Aquí se observaron que algunos alumnos todavía presentaban dificultad con el género y número. Como es el caso de un alumno que mostró al profesor lo que había trabajado al momento y encontramos que el texto decía: “Hoy he comprado una mesa, **un cama** una lámpara y **dos alfombra**”. El profesor le pidió que leyera lo escrito, luego en español le dijo: “una lámpara está bien escrito porque lámpara es una palabra femenina y por eso has escrito una que es un artículo femenino también. ¿Qué pasaría entonces con cama, está bien escrito?” Luego, le pidió que revisara otra vez lo que había escrito, y le dijo: “aquí escribiste *dos* entonces ¿qué pasará con la alfombra, cambia o no cambia?” El alumno entendió lo que le habían hecho reflexionar y se autocorrigió.

Muchas veces los alumnos tratan de terminar un escrito lo antes posible y no revisan lo que escriben. En el caso de este alumno, quería terminar pronto para poder empezar a practicar todo su texto oralmente.

Al final de la clase, el profesor revisó con ellos algunos de los errores que encontró cuando circuló entre los grupos siendo el de ser y estar y el de género y número los que más se repitieron. El profesor también práctico de paso el vocabulario nuevo, luego les dio un tiempo más para acabar sus escritos y los que habían terminado podían ya empezar a practicar en parejas.

De esta práctica salieron unas dudas más y la mayoría se fue con un panorama más claro de cómo se decían algunas expresiones.

La clase terminó de forma calmada y en orden. Y luego de informar a los alumnos sobre lo que harían la siguiente clase, dio por terminada la sesión. Todos se despidieron del profesor y de mí, en español.

Este grupo estuvo conformado por 17 alumnos, donde se encontraron más chicas que chicos.

### **Visita de Observación al segundo grupo del profesor 1:**

Al igual que se hizo con el primer grupo del noveno grado anterior, el profesor arreglo el salón de clase dejándolo ordenado para el grupo que venía. Borró la pizarra y volvió a escribir la actividad de llenar los espacios en blanco que hacen en cada inicio de sesión, sobre el día, la hora, la fecha, el mes, la estación, etc.

La clase en general tuvo la misma dinámica, es decir el profesor me presentó y me pidió que yo hablara algo corto sobre mí. Sin embargo, este grupo era un poco tímido y si bien es cierto manifestaron entender lo que yo había dicho, no se animaron a hacer ninguna pregunta adicional, a excepción de una chica que levantó la mano para decir, en sueco, que ella sabía que Perú estaba en Sudamérica. El observante pensó que se iniciaría un pequeño debate, pero no fue así. Cuando se les mostró la foto de Machu Picchu, los alumnos no reconocieron la foto. El profesor trató de darles pistas utilizando al oso Paddington como ayuda y de inmediato levantaron la mano otros alumnos.

Seguidamente, se habló sobre lo que harían durante la sesión y luego se procedió con la actividad de decir qué día era, qué fecha, qué estación, y la hora. Aquí se pudo observar que la intervención del alumno fue un tanto insegura pero que finalmente logró el objetivo.

La gran parte del tiempo de la clase se insistió mucho en hablar español, pero se observó que los alumnos no se atrevieron a utilizarlo.

Se pudo observar también que los alumnos aceptaban y seguían las instrucciones; sin embargo, estas les fueron dadas en sueco y luego en español. También hubo un par de alumnos que tenían que dar un examen que les faltaba. Cuando todos mostraron haber entendido lo que tenían que hacer, el profesor procedió a mostrar el vídeo a sus alumnos. Al igual que en el grupo anterior, algunos alumnos tomaron nota. Otros solo escuchaban y veían. Cuando los alumnos empezaron a trabajar sus diálogos y la otra actividad de sus compras en Ikea (que ya habían empezado la clase anterior), el profesor circuló por entre las carpetas de los alumnos para ver si estos tenían preguntas adicionales. Muchas de las preguntas hechas al profesor fueron resueltas de forma explícita, pero se aplicó en algunos casos las reformulaciones y estas funcionaron. Igualmente, pudimos constatar que el docente aplica ambos métodos también con este grupo de alumnos.

Entre los errores más frecuentes producidos están los de ser/estar cuando por ejemplo ensayaban a presentar su diálogo y a la pregunta de, de dónde eran las personas y para cuántas personas necesitaban la reservación. Respondió un alumno: “de Suecia y es dos, mi madre y yo”. El profesor procedió a corregir al alumno también de manera explícita, diciéndole: “se dice, somos de Suecia y somos mi madre y yo”.

Antes de pasar a la siguiente actividad, el profesor les recordó la importancia de revisar los verbos y las distintas formas que corresponden a cada persona.

En la siguiente actividad, los alumnos tenían que escribir sobre los diferentes artículos que compraron en Ikea. Aquí se observaron que algunos alumnos todavía presentaban dificultad con el género y número además del vocabulario, a pesar de que en este ejercicio tenían la ayuda visual del catálogo de Ikea. Como se mencionó anteriormente, esta actividad ya la habían empezado en la clase anterior, así que, al finalizar el tiempo dado, comenzaron a preparar su pequeña presentación oral.

Al final de la clase, el profesor revisó una vez más los errores que encontró cuando circuló entre los grupos siendo el de ser y estar y el de género y número los que más se repitieron. También les recordó las palabras nuevas que tomaron de la página *online*. Los alumnos practicaron oralmente esta actividad y algunos aprovecharon de combinarla también con la actividad oral de la reserva de viajes.

La clase terminó de forma calmada y en orden. Y luego de informar a los alumnos sobre lo que harían la siguiente clase, dio por terminada la sesión. Todos salieron, despidiéndose antes del profesor y del observante en español.

A diferencia del grupo anterior, este grupo estuvo integrado por 18 alumnos, donde los chicos eran la gran mayoría.

En esta visita se observó desde el principio una actitud más pasiva de parte de los alumnos, tal vez porque esta fue la última asignatura del día.

### **Visita de Observación al grupo del profesor 3:**

El profesor 3 nos pudo conceder solo una visita de observación debido a que lamentablemente la visita a su segundo grupo coincidía con una actividad interna del colegio.

La clase del profesor 3, fue de 55 minutos. Antes de la llegada de los alumnos, el profesor escribió en la pizarra los puntos a tratar. Los puntos no eran muchos, debido a que ya habían iniciado en la clase anterior esta actividad de escribir un *libro sobre mí*.

Los alumnos ingresaron al salón de clases saludando al profesor con una seña y otros en español. Algo que llamó la atención del observante, fue que los alumnos respondieran “presente” o “aquí” para responder al profesor cuando este pasó lista de asistencia.

Se inició la clase con una pequeña presentación del observante, explicándoles la razón por la que este se encontraba en la sala de clases. Luego, se les recordó que seguirían con la actividad de escribir el *libro sobre mí*.

Según lo indicado por el profesor, los alumnos en este grupo presentan varias dificultades al escribir; por eso esta actividad de refuerzo donde él les dio un apoyo un tanto más personalizado.

En esta actividad, los alumnos habían empezado haciendo un esbozo de un texto en sueco, el mismo que luego utilizarían para traducir debidamente al español. La razón de esto es para ayudarlos a que las ideas fluyeran más rápido para armar el texto; al final no tenían que utilizar todas las ideas anotadas; algo así como una lluvia de ideas. Así, el profesor circuló por entre las carpetas de los alumnos preguntando por el *status* de los textos y dándoles el apoyo necesario, se usó el español y el sueco.

El método explícito e implícito fueron observados en clase. Siendo el más apreciado por los alumnos el explícito. Quince minutos antes de concluir la sesión, los alumnos practicaron un vocabulario variado haciendo uso del juego de Kahoot. Mientras los alumnos registraban su nombre en el juego, el profesor aprovechó para recordarles que revisen las correcciones que compartieron hoy con él y que, para la siguiente clase, deberían traer sus textos terminados.

El salón de clases fue agradable y se encontraba ordenado y limpio. Los alumnos trabajaron con la actividad del día de forma individual pero también hubo alumnos que prefirieron trabajar en parejas consultándose entre ellos. El número de alumnos que asistió a clases fue de 19 alumnos. Fue un grupo bastante parejo entre chicas y chicos.